



Artigo

## **A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E COMPREENSÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Júlio Luís Assunção Vasconcelos

Universidade Estadual de Maringá

### **RESUMO**

Este artigo aborda a mediação literária como recurso pedagógico e terapêutico para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentando-se em autores da teoria literária (Compagnon, Cosson, Zilberman, Colomer), da psicologia do desenvolvimento (Vygotsky, Bruner, Piaget) e dos estudos sobre autismo (Frith, Baron-Cohen, Tager-Flusberg, Happé, Kanner). O artigo caracteriza as principais alterações de linguagem no TEA, incluindo atrasos na aquisição da fala, ecolalia com funções comunicativas, alterações pragmáticas que comprometem a compreensão de implícitos e metáforas, restrições semânticas combinadas com ilhas de competência, e alterações prosódicas que afetam a expressividade emocional. Em seguida, discute como a leitura literária pode atuar como mediadora simbólica para ampliar o repertório lexical, estimular a prosódia por meio da leitura em voz alta, desenvolver a compreensão inferencial e favorecer a pragmática da linguagem, especialmente quando mediada de forma dialógica e adaptada às necessidades do espectro. Conclui-se que a literatura, ao integrar emoção, imaginação e linguagem, constitui uma ferramenta relevante para a promoção de competências comunicativas em crianças com TEA, desde que inserida em práticas inclusivas que considerem suas especificidades linguísticas e cognitivas.

**Palavras-chave:** Mediação literária. Transtorno do Espectro Autista. Desenvolvimento da linguagem. Leitura literária. Compreensão.

### **ABSTRACT**

This article addresses literary mediation as a pedagogical and therapeutic resource for language development and comprehension in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It adopts a qualitative, theoretical-bibliographical approach, drawing on authors from literary theory (Compagnon, Cosson, Zilberman, Colomer), developmental psychology (Vygotsky, Bruner, Piaget), and autism studies (Frith, Baron-Cohen, Tager-Flusberg, Happé, Kanner). The article characterizes the main language impairments in ASD, including delays in speech acquisition, echolalia with communicative functions, pragmatic alterations that compromise the understanding of implicit meanings and metaphors, semantic restrictions combined with islands of competence, and prosodic alterations that





affect emotional expressiveness. It then discusses how literary reading can act as a symbolic mediator to expand lexical repertoire, stimulate prosody through reading aloud, develop inferential comprehension, and enhance language pragmatics, especially when mediated dialogically and adapted to the needs of the spectrum. The article concludes that literature, by integrating emotion, imagination, and language, constitutes a relevant tool for promoting communicative competencies in children with ASD, provided it is embedded in inclusive practices that consider their linguistic and cognitive specificities.

**Keywords:** Literary mediation. Autism Spectrum Disorder. Language development. Literary reading. Comprehension.

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Nas últimas décadas, o aumento significativo no número de diagnósticos — estimativas recentes do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) indicam que aproximadamente 1 em cada 36 crianças nos Estados Unidos está no espectro — tem mobilizado pesquisadores, educadores e profissionais da saúde a buscar estratégias cada vez mais eficazes para promover o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dessas crianças.

Entre as áreas mais afetadas pelo TEA, a linguagem ocupa lugar central. Conforme destaca Kanner (1943), em sua descrição seminal do autismo infantil precoce, as dificuldades comunicativas estão entre os primeiros sinais observados pelos familiares e profissionais. Essas alterações manifestam-se de formas variadas: desde atrasos significativos na aquisição da fala até a presença de ecolalia, literalidade exacerbada, dificuldades pragmáticas para compreender metáforas e ironias, alterações prosódicas que comprometem a expressividade emocional, e um perfil desigual de competências semânticas, no qual áreas de interesse restrito podem conviver com vocabulário limitado em contextos cotidianos (FRITH, 2008; BARON-COHEN, 1995; TAGER-FLUSBERG, 2000;





HAPPÉ, 1995). Tais características impõem desafios significativos não apenas para a comunicação interpessoal, mas também para o processo de escolarização, uma vez que a linguagem é a principal ferramenta mediadora da aprendizagem e da construção de conhecimentos (VYGOTSKY, 1991).

É nessa lacuna que se insere o presente artigo. Apesar dos avanços nas pesquisas sobre autismo e sobre letramento literário, observa-se uma carência de produções acadêmicas que articulem, de forma explícita, as contribuições da mediação literária para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão no espectro. Grande parte dos estudos disponíveis concentra-se ou na caracterização das alterações linguísticas no TEA ou nas práticas gerais de ensino de literatura, sem estabelecer pontes consistentes entre essas duas áreas do conhecimento. Ademais, no contexto educacional brasileiro, a crescente política de inclusão escolar — amparada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — torna urgente a oferta de subsídios teóricos e práticos para professores e mediadores que atuam com crianças autistas em salas de aula regulares e em atendimentos educacionais especializados.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições da mediação literária para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando estratégias pedagógicas e terapêuticas fundamentadas na literatura acadêmica. Como objetivos específicos, busca: (a) caracterizar as principais alterações de linguagem no TEA, com base nos referenciais da psicologia e da neuropsicologia; (b) discutir os fundamentos teóricos que relacionam leitura literária, linguagem e cognição; e (c) propor diretrizes para a mediação literária inclusiva, considerando as especificidades comunicativas do espectro.

## **2 METODOLOGIA**

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com o objetivo de articular reflexões sobre o ensino de literatura e a mediação literária para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa fundamenta-se na análise crítica de concepções tradicionais de ensino de literatura, confrontando-as com





perspectivas contemporâneas que valorizam a formação do leitor crítico, a diversidade cultural e a função estética do texto literário. Para tanto, foram mobilizados referenciais teóricos da área da literatura e da educação, como Antônio Candido (1976), Antoine Compagnon (1999, 2009), Magda Soares (2006), Rildo Cosson (2014), além de estudos sobre linguagem e autismo, notadamente os trabalhos de Uta Frith (2008), Simon Baron-Cohen (1995), Helen Tager-Flusberg (2000) e Francesca Happé (2020). Também foram incorporadas contribuições de Bakhtin (1997), Vygotsky (1991), Marcuschi (2008) e Santaella (2005) para a compreensão da linguagem como prática dialógica e multimodal. A partir da revisão da literatura, foram identificadas e sistematizadas sete estratégias práticas de mediação literária voltadas ao público com TEA, descritas e fundamentadas em diálogo com os desafios linguísticos e cognitivos típicos do espectro. O artigo não apresenta coleta de dados empíricos, limitando-se à proposição teórica e à análise interpretativa de conceitos e práticas já consolidadas na literatura acadêmica.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Fundamentos Teóricos do Desenvolvimento da Linguagem**

Autores clássicos da psicologia e da linguística apontam que a linguagem é um processo socialmente construído. Vygotsky (2001) ressalta que a linguagem emerge nas interações sociais e possibilita o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores. Bruner (1983), por sua vez, destaca o papel dos chamados formatos de interação, situações de troca em que adultos auxiliam a criança a construir significados. Já Tomasello (2003) defende que a linguagem se forma a partir da habilidade compartilhada de atenção conjunta e da compreensão de intenções comunicativas. Esses referenciais teóricos oferecem subsídios para compreender as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA.

Do ponto de vista inatista, Noam Chomsky (1965) propôs a existência de uma faculdade inata da linguagem, conhecida como Language Acquisition Device (LAD), um dispositivo mental que permitiria às crianças adquirir qualquer língua a que fossem expostas. Nessa perspectiva, a linguagem não é aprendida exclusivamente por meio do ambiente, mas emerge como resultado da predisposição biológica da espécie humana. Essa





teoria reforça a ideia de que há uma gramática universal, comum a todas as línguas, e que orienta a criança no processo de aquisição linguística.

Por sua vez, Lev Vygotsky (1998) introduz uma perspectiva sociointeracionista, compreendendo a linguagem como um fenômeno eminentemente social. Para ele, a aquisição da linguagem ocorre no interior de práticas culturais mediadas pelo outro, sendo o diálogo e a interação os elementos centrais na formação da consciência. Nesse sentido, conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) demonstram que a linguagem se constrói em colaboração, em um movimento dialético entre o indivíduo e a coletividade.

Outra contribuição relevante é a de Jerome Bruner (1983), que amplia o pensamento vygotskiano ao destacar a importância do scaffolding (andaime) como processo de apoio oferecido pelo adulto à criança, permitindo-lhe expandir suas capacidades comunicativas. O autor ainda ressalta o papel do contexto narrativo e do formato das interações cotidianas para o avanço da competência linguística.

Além dessas perspectivas clássicas, abordagens contemporâneas como a Psicolinguística e a Neurolinguística reforçam a natureza multifatorial do desenvolvimento da linguagem. Estudos nessa área (Pinker, 1994; Caplan, 1992) evidenciam que fatores biológicos, cognitivos e sociais se articulam de forma dinâmica, sendo impossível compreender o fenômeno a partir de uma única dimensão teórica.

### **3.2 - Alterações de Linguagem no TEA**

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), as alterações de comunicação no TEA incluem déficits na reciprocidade socioemocional, dificuldades no uso e compreensão da linguagem e padrões restritos de comportamento que impactam a interação comunicativa. Attwood (2008) descreve que muitas crianças com autismo podem apresentar linguagem ecológica, literalidade exacerbada e dificuldades em compreender metáforas, ironias e nuances pragmáticas da língua. Frith (2008) complementa que o déficit na chamada coesão central contribui para uma interpretação fragmentada do discurso, o que dificulta a compreensão de narrativas. Já Baron-Cohen (1995) aponta que limitações na teoria da mente repercutem diretamente na habilidade de compreender estados mentais alheios expressos





linguisticamente. A linguagem, em sua dimensão social, cultural e cognitiva, constitui-se como um dos elementos centrais na constituição do sujeito. No entanto, quando se trata do Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa dimensão revela especificidades que se configuram tanto como desafios quanto como possibilidades no processo de desenvolvimento humano. As alterações de linguagem observadas em indivíduos com TEA não devem ser entendidas apenas sob a ótica da patologia ou do déficit, mas também como modos singulares de comunicação, marcados por diferenças que dialogam com a pluralidade da experiência humana.

Conforme aponta Kanner (1943), em sua descrição seminal do autismo infantil precoce, havia nas crianças observadas uma peculiaridade no uso da linguagem, incluindo desde atrasos na aquisição da fala até padrões de repetição verbal e ecolalia. Desde então, inúmeros estudos aprofundaram a compreensão desses fenômenos, reconhecendo que a linguagem no TEA envolve tanto aspectos estruturais (sintaxe, semântica, prosódia) quanto pragmáticos (uso social da linguagem).

O atraso no desenvolvimento da linguagem verbal é uma das manifestações mais evidentes no TEA. Tager-Flusberg e Joseph (2003) indicam que cerca de 30% a 50% das crianças autistas não desenvolvem fala funcional, mas sim, utilizando outros recursos comunicativos, como gestos, expressões faciais ou sistemas alternativos de comunicação.

Pesquisas longitudinais recentes (2024) sugerem que o desenvolvimento da linguagem no TEA não é linear e pode ser categorizado em três trajetórias principais:

- **Linguagem Preservada:** Crianças que atingem marcos típicos de vocabulário e gramática, mas mantêm dificuldades na pragmática (uso social da linguagem).
- **Linguagem Comprometida:** Apresentam atrasos significativos em múltiplos domínios (fonologia, morfossintaxe e semântica), assemelhando-se ao transtorno específico de linguagem.
- **Minimamente Verbais:** Grupo que, mesmo com intervenção, mantém um repertório de fala funcional muito limitado. Estimativas atuais do CDC indicam que o "autismo profundo" — que inclui indivíduos minimamente verbais e com deficiência





intelectual — representa cerca de 26,7% dos autistas, um ajuste nos números históricos de 30-50%, conforme foi dito anteriormente.

Um exemplo recorrente é o da criança que, aos cinco anos, ainda não apresenta fala inteligível, mas demonstra compreensão de comandos simples, como “pegar o brinquedo” ou “sentar-se”. Esse descompasso entre compreensão e produção linguística evidencia que o déficit não é homogêneo, mas setorial.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que a linguagem é mediadora das funções psicológicas superiores, sendo seu desenvolvimento intrinsecamente ligado às interações sociais. No caso do TEA, a dificuldade em compartilhar atenção conjunta — como olhar para um objeto enquanto o interlocutor também o observa — compromete esse processo de mediação, impactando diretamente a aquisição da fala.

A visão de Vygotsky sobre a linguagem como mediadora é reforçada por novas evidências sobre o processamento sensorial. Diferenças no núcleo reticular talâmico e em circuitos de conectividade cerebral podem explicar por que algumas crianças têm dificuldade em filtrar estímulos sociais, priorizando objetos em vez de faces humanas, o que descarrila o processo de mediação social necessário para a aquisição da linguagem.

### **3.3. Ecolalia e Estereotípias Verbais**

A ecolalia, entendida como repetição imediata ou tardia de palavras e frases ouvidas, é frequentemente observada no espectro. Embora muitas vezes seja interpretada como ausência de funcionalidade, Prizant e Rydell (1984) defendem que a ecolalia pode cumprir funções comunicativas, como solicitar algo ou manter a interação.

A ecolalia é frequentemente malinterpretada como um comportamento sem sentido, mas estudos recentes na perspectiva da Gestalt Language Processing (Processamento de Linguagem Gestalt) revelam que ela é uma ferramenta funcional e crucial para a aquisição da linguagem no TEA.

Em vez de aprenderem palavra por palavra (processamento analítico), muitas crianças autistas aprendem a fala em "blocos" de som ou frases inteiras associadas a uma emoção ou contexto específico. A ciência atual categoriza a ecolalia não pelo erro, mas pela





intencionalidade: Ecolalia Imediata - a criança repete o que acabou de ouvir, pode ser um "vácio" para processar a informação (ganhar tempo para entender) ou uma forma de confirmar que ouviu o interlocutor; Ecolalia Tardia (Scripting) - repetição de frases de filmes, desenhos ou conversas passadas. Estudos mostram que isso raramente é "aleatório"; a criança usa o "script" para expressar um sentimento análogo ao da cena original (ex: dizer uma frase de um personagem triste quando ela mesma está triste).

### **3.4 - A Ecolalia como ponte para a fala espontânea**

Ao contrário do que se pensava antigamente, a ecolalia não deve ser "extinta". Pesquisas de Prizant (2023) e outros especialistas em comunicação funcional indicam que é um estágio de desenvolvimento, para muitos autistas, a ecolalia é o equivalente ao "balbucio" de bebês típicos, mas com frases completas.

Mitigação: Com o suporte adequado, a criança começa a "quebrar" esses blocos decorados (ex: em vez de dizer apenas "Quer suco de laranja?", ela começa a isolar "Quer suco" e depois "Eu quero").

A ecolalia reflete uma diferença na memória auditiva de curto e longo prazo. Crianças autistas costumam ter uma memória ecoica (auditiva) extremamente forte, o que permite que gravem entonações e frases inteiras com precisão, usando-as como uma "ferramenta de navegação social" enquanto suas habilidades de sintaxe e gramática ainda estão em desenvolvimento.

Um exemplo prático seria a criança que, ao ouvir repetidamente a frase "quer água?", passa a reproduzi-la como forma de pedir água. Nesse caso, ainda que a formulação não seja espontânea, há intenção comunicativa.

Segundo Tager-Flusberg (2000), a ecolalia pode representar uma etapa transitória no desenvolvimento da linguagem, funcionando como estratégia para internalização e posterior autonomia comunicativa. Assim, em vez de ser vista como obstáculo, pode ser considerada uma ponte para o desenvolvimento linguístico.

### **3.5. Alterações Pragmáticas da Linguagem**





A dimensão pragmática da linguagem — ou seja, seu uso em contextos sociais — é uma das áreas mais comprometidas no TEA. Frith (2008), ao discutir a relação entre autismo e teoria da mente, argumenta que as dificuldades na atribuição de estados mentais aos outros comprometem a compreensão de implícitos conversacionais, ironias e metáforas.

Por exemplo, em uma situação em que alguém diz “está chovendo canivetes”, uma criança neurotípica tende a compreender a metáfora, enquanto uma criança autista pode interpretá-la literalmente, buscando objetos caindo do céu. Essa literalidade é recorrente e foi amplamente documentada por Happé (1995) em seus estudos sobre interpretação figurativa no autismo.

Além disso, há dificuldades na gestão de turnos conversacionais. Interrupções, ausência de respostas adequadas ou monólogos extensos sobre temas de interesse restrito são manifestações comuns. Para Volkmar e McPartland (2014), essas características não apenas revelam diferenças pragmáticas, mas também indicam formas distintas de construção da intersubjetividade.

### **3.6 - Alterações Semânticas e Léxico Específico**

No campo semântico, observa-se tanto restrição quanto hiperdesenvolvimento vocabular. Crianças com TEA podem demonstrar vocabulário limitado em interações cotidianas, mas, por outro lado, revelar conhecimento enciclopédico sobre temas de interesse restrito, como astronomia, dinossauros ou linhas de trem.

Happé e Frith (2020) descrevem esse fenômeno como um “perfil desigual” de habilidades, em que a linguagem se organiza em torno de ilhas de competência. Um exemplo seria a criança que, apesar de não conseguir manter uma conversação social simples, é capaz de recitar com precisão horários de trens ou nomes de planetas.

Esse contraste ilustra que as alterações semânticas não se configuram apenas como déficit, mas também como reorganizações cognitivas que privilegiam áreas de interesse específico.

Outro aspecto amplamente estudado refere-se às alterações prosódicas. Segundo Paul et al. (2005), indivíduos com TEA apresentam fala monótona, ritmo irregular e





entonação atípica. Essas características interferem na expressividade emocional e na compreensão social por parte dos interlocutores.

Um exemplo comum é o adolescente que relata uma experiência alegre utilizando um tom de voz neutro e sem variação prosódica, o que pode gerar interpretações equivocadas quanto ao seu estado emocional. Para Tager-Flusberg (2000), tais alterações prosódicas dificultam o reconhecimento de emoções e a construção de vínculos sociais.

#### **4 - Literatura, Linguagem e Cognição**

O desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao contato com a cultura escrita. Vygotsky (1991) ressalta que o signo linguístico é mediador das funções psicológicas superiores, e a literatura, enquanto forma complexa de linguagem, cria zonas de desenvolvimento proximal ao propor ao leitor desafios cognitivos e linguísticos que extrapolam o cotidiano.

No caso do TEA, a literatura pode funcionar como estímulo à aquisição lexical e à ampliação semântica, pois os textos literários apresentam vocabulário variado, metáforas, descrições detalhadas e estruturas sintáticas diversificadas. Um exemplo seria a leitura compartilhada de uma fábula de Esopo: a criança não apenas entra em contato com novos termos (“raposa”, “uvas verdes”), mas também é convidada a compreender uma moral implícita, exercitando processos inferenciais frequentemente comprometidos no espectro.

Bruner (1997) reforça a ideia de que as narrativas literárias constituem uma “gramática da cultura”, ou seja, um modelo simbólico por meio do qual a criança organiza experiências e constrói sentido. Nesse sentido, ao interagir com narrativas literárias, a criança com TEA é provocada a desenvolver tanto sua competência linguística quanto sua capacidade de atribuir significados sociais e afetivos às situações narradas.

##### **4.1 - A Leitura Literária como Estímulo à Linguagem e Compreensão**

A literatura apresenta um potencial significativo para o desenvolvimento da linguagem em crianças com TEA. Colomer (2007) observa que a leitura literária, ao propor múltiplos sentidos e interpretações, estimula a reflexão e a ampliação da competência linguística. Cosson (2014) afirma que o contato com narrativas favorece a aprendizagem de





estruturas discursivas complexas, ampliando o repertório linguístico dos estudantes. Zilberman (2003) acrescenta que a experiência literária é capaz de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora ao articular emoção, imaginação e linguagem em um mesmo processo. Além disso, Chambers (2008) defende que a mediação literária em contextos pedagógicos pode estimular crianças a expressarem suas percepções, ampliando sua capacidade comunicativa e interpretativa. A leitura literária, enquanto prática cultural e pedagógica, desempenha um papel central na formação cognitiva, linguística e subjetiva dos indivíduos. Mais do que mero acesso ao texto escrito, ela constitui um processo interativo no qual o leitor constrói significados, amplia seu repertório linguístico e exercita sua capacidade de compreender o mundo e a si mesmo. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a leitura literária adquire relevância singular, pois pode atuar como um mediador simbólico para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão, áreas frequentemente afetadas nesses sujeitos.

Segundo Candido (2004), a literatura não se restringe à transmissão de informações, mas exerce funções formativas e humanizadoras, permitindo ao leitor “expor-se ao outro” e reconhecer dimensões éticas, sociais e afetivas da experiência. Essa dimensão dialógica da leitura, conforme defende Bakhtin (1997), favorece a constituição da linguagem como prática social, o que se mostra particularmente relevante para crianças com TEA, que apresentam dificuldades pragmáticas e interacionais.

A presente seção busca discutir, a partir de referenciais teóricos e práticos, como a leitura literária pode estimular a linguagem e a compreensão em indivíduos com TEA, destacando as potencialidades desse recurso tanto em ambientes educacionais quanto terapêuticos.

#### **4.2 - Leitura Literária como Estímulo à Linguagem**

Diversos estudos têm demonstrado que a leitura literária pode atuar como instrumento para estimular diferentes dimensões da linguagem em crianças com TEA, nesta sessão evidenciaremos algumas dessas dimensões.





Conforme destacam Kanner (1943) e, posteriormente, Tager-Flusberg (2000), crianças com TEA tendem a apresentar vocabulário restrito ou altamente especializado. A literatura, ao trazer narrativas diversificadas, fornece insumos para a ampliação lexical. A leitura de contos de fadas, por exemplo, introduz termos do campo mágico (“cetro”, “poção”, “feitiço”) e, ao mesmo tempo, familiariza a criança com estruturas narrativas complexas (uso de tempos verbais no passado, discurso direto e indireto).

O contato com textos literários, especialmente poesias e parlendas, pode auxiliar na modulação da prosódia, frequentemente comprometida em sujeitos autistas. Paul et al. (2005) destacam que a leitura em voz alta, com entonação expressiva, contribui para que a criança perceba e reproduza variações rítmicas da linguagem.

#### **4.3 Pragmática da compreensão**

Narrativas literárias favorecem a construção da competência pragmática. Durante a mediação da leitura, a criança é instigada a prever ações dos personagens, responder a perguntas inferenciais (“O que você acha que vai acontecer?”) e assumir diferentes pontos de vista. Frith (2008) relaciona essas práticas à teoria da mente, fundamental para a compreensão da intencionalidade do outro.

Assim, a compreensão leitora envolve múltiplos processos cognitivos — decodificação, inferência, construção de coerência textual —, muitos dos quais estão comprometidos no TEA. No entanto, a literatura pode servir como recurso privilegiado para o treino dessas habilidades.

Kleiman (2004) afirma que compreender um texto é estabelecer uma rede de relações entre informações explícitas e inferências implícitas. No TEA, essa habilidade pode ser estimulada por meio de leituras guiadas, em que o mediador auxilia a criança a relacionar elementos do texto com sua experiência pessoal.

Exemplo: após a leitura de *O Patinho Feio*, o mediador pode questionar: “Por que os outros animais não gostavam do patinho? Você já se sentiu assim em algum momento?”. Essa prática conecta o texto à vivência subjetiva da criança, ampliando sua compreensão e fortalecendo vínculos afetivos.





Além disso, estudos de Rigo (2018) demonstram que projetos de leitura literária em ambientes escolares inclusivos favoreceram não apenas o desempenho linguístico de crianças com TEA, mas também sua integração social, já que a interpretação coletiva de textos promove situações de troca e cooperação.

## **5 - Implicações Pedagógicas e Terapêuticas**

A leitura literária, quando pensada em termos pedagógicos, deve ser planejada como prática inclusiva. Isso significa considerar adaptações necessárias, como: uso de livros ilustrados, que favorecem a associação entre palavra e imagem (SCHWARTZ, 2015); leituras compartilhadas em pequenos grupos, promovendo turnos de fala e escuta; mediação dialógica, em que o professor ou terapeuta estimula inferências, amplia o vocabulário e relaciona a narrativa ao cotidiano da criança.

No âmbito terapêutico, a literatura pode ser utilizada em contextos de intervenção fonoaudiológica, como recurso para estimular articulação, prosódia e compreensão semântica. Giusti (2012) argumenta que a literatura oral — contação de histórias, cantigas, parlendas — é especialmente eficaz para despertar a atenção conjunta e favorecer a imersão simbólica, aspectos fundamentais para o desenvolvimento comunicativo no espectro.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO**

O desenvolvimento da linguagem e da compreensão em crianças com TEA é um desafio que requer estratégias pedagógicas diferenciadas e embasadas teoricamente. A literatura, enquanto prática social e cultural, apresenta-se como um recurso privilegiado para estimular competências linguísticas e comunicativas, promovendo a ampliação do repertório verbal, a interpretação de narrativas e o desenvolvimento de habilidades pragmáticas. Ao considerar as contribuições de autores como Vygotsky, Attwood, Frith, Colomer e Cosson, torna-se possível fundamentar propostas pedagógicas que utilizem a literatura como via de mediação para superar barreiras comunicativas impostas pelo autismo e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

## **REFERÊNCIAS**





AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ATTWOOD, Tony. **O que é autismo?** Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Bakhtin e a pós-modernidade: aberturas das noções de dialogismo e polifonia para o pensamento pós-moderno**. 1997. 170 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Universidade de Brasília, Brasília, 1997. [Incluído como obra de referência a Bakhtin, conforme citação indireta em Pereira Neto, 1997]

BARON-COHEN, Simon. **Mindblindness: an essay on autism and theory of mind**. Cambridge: MIT Press, 1995.

BARON-COHEN, Simon; CAMPBELL, Ruth; KARMILOFF-SMITH, Annette; GRANT, Julia; WALKER, Jane. Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? **British Journal of Developmental Psychology**, v. 13, n. 4, p. 379-398, 1995.

BRUNER, Jerome. **Child's talk: learning to use language**. New York: Norton, 1983.

CAPLAN, David. **Language: structure, processing and disorders**. Cambridge: MIT Press, 1992.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **Autismo e desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Memnon, 2019.

FRITH, Uta. **Autismo: explicando o enigma**. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.





HAPPÉ, Francesca. **Understanding minds and metaphors in autism**. Oxford: Blackwell, 1995.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. Annual Review of Psychology. **Annual Review of Psychology**, v. 71, 2020.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINKER, Steven. **The language instinct**. New York: HarperCollins, 1994.

PRIZANT, Barry; RYDELL, Patrick. Communication Intervention Issues for Autism Spectrum Disorders. **Autism**, 1984. [Nota: informações incompletas; recomenda-se completar com volume, número e páginas]

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

TAGER-FLUSBERG, Helen. Understanding the language and communicative impairments in autism. **International Review of Research in Mental Retardation**, v. 23, p. 185-205, 2000.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

VOLKMAR, Fred; MCPARTLAND, James. **Autism and the broad autism phenotype**. New York: Cambridge University Press, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2003.

